



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

NÍVEA KARLA ANDRADE ARRUDA

UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

JOÃO PESSOA - PB

2019

NÍVEA KARLA ANDRADE ARRUDA

UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de graduação em Pedagogia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Dr.^a Munique Massaro

JOÃO PESSOA-PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

A779u Arruda, Nivea Karla Andrade.

UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / Nivea
Karla Andrade Arruda. – João Pessoa, 2019.

55 f. : il.

Orientação: MUNIQUE MASSARO.

Monografia (Graduação) – UFPB/EDUCAÇÃO.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL.COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA. 2.
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. I. MASSARO, MUNIQUE. II.
Título.

UFPB/BC

NÍVEA KARLA DE ANDRADE ARRUDA

UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado por Nívea Karla de Andrade
Arruda, como exigência parcial para
obtenção do título de graduada em
Pedagogia pela Universidade federal da
Paraíba-UEPB.

Aprovado em 24 / 09 / 2019

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Munique Massaro

Munique Massaro,
Orientadora

Prof^ª. Dra. Taísa Caldas Dantas

Taísa Caldas Dantas
Membro UFPB

Prof^ª. Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva

Izaura M^ª Andrade da Silva
Membro UFPB

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	11
2.2	COMPREENSÃO ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	19
2.2.1	CONCEITUAÇÃO	19
2.2.2	ETIOLOGIA	20
2.2.3	EPIDEMIOLOGIA	21
2.2.4	ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DI	22
2.3	A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA	27
2.3.1	SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA	30
3	OBJETIVO	36
4	MATERIAL E MÉTODO	37
4.1	TIPO DE PESQUISA	37
4.2	LOCAL DA PESQUISA	37
4.3	PARTICIPANTES	37
4.4	PROCEDIMENTOS	38
4.5	PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS	40
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
5.1	PRIMEIRA INTERVENÇÃO	41
5.2	SEGUNDA INTERVENÇÃO	44
5.3	TERCEIRA INTERVENÇÃO	45
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	50

DEDICATÓRIA

À minha querida e amada mãe Socorro, por todo amor, estímulo e por sempre acreditar que eu conseguiria cumprir esta caminhada, que eu era capaz.

(In memoria) Ao meu sinônimo de amor verdadeiro, incondicional minha amada e saudosa avó “Quininha”, que em todos meus momentos de dificuldades lembrava, das suas palavras doces e também fortes, que eu conseguiria chegar onde eu quisesse, bastava acreditar em mim mesma.

As pessoas, com deficiência, em especial as pessoas com Deficiência Intelectual por me mostrar todos os dias que amar pode ser de forma incondicional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por toda força e perseverança.

À minha família, mamãe, minha filha e companheira de todos os momentos Taina Laura e sobretudo a Sabrinna, pois sem seu apoio, em todos os momentos nessa caminhada eu não teria conseguido.

Agradeço de forma especial a minha querida orientadora Professora Munique Massaro, pelas orientações e pela forma paciente e carinhosa que guiou este trabalho. Agradeço também por todo estímulo constante. Agradeço imensamente.

À criança Kauã Felipe, por ter sido o ponto inicial de toda minha caminhada na Educação Especial, e estudos na área de Deficiência Intelectual.

À todas as pessoas com deficiência, principalmente as pessoas com Deficiência Intelectual, sem elas este trabalho não seria possível.

Assim, agradeço a todos, aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta na minha formação acadêmica, bem como na realização deste trabalho.

Resumo

A Comunicação Suplementar e Alternativa tem por finalidade ampliar e auxiliar pessoas com deficiência e necessidades complexas de comunicação no seu desenvolvimento comunicativo, que compreende a organização e construção do seu processo de interação social. No contexto da Educação Especial tem como finalidade ser utilizada como mediação de atividades ocupacionais e comunicativa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e comportamental dos alunos com deficiência, enriquecendo sobretudo sua qualidade de vida e seu convívio familiar e social. Assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar a utilização da comunicação suplementar e alternativa em uma Instituição de Ensino Especializada em Educação Especial. Esta análise foi efetuada mediante a observação e aplicação de sistemas e recursos de comunicação suplementar e alternativa. A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Especial, com cinco participantes com deficiência intelectual e dividida em três intervenções. Os resultados demonstraram que os participantes, por meio da Comunicação Alternativa, puderam ampliar seu processo de comunicação e interação. As atividades foram motivadoras para os alunos. Logo, conhecer e compreender este recurso de tecnologia assistiva faz diferença primordial no processo de desenvolvimento global do aluno com deficiência intelectual com necessidades complexas de comunicação.

Palavras-chave: Educação Especial, Comunicação Alternativa, Deficiência Intelectual.

Abstract

Augmentative and Alternative Communication aims to expand and assist people with disabilities and complex communication needs in their communicative development, which comprises the organization and construction of their social interaction process. In the context of Special Education, its purpose is to be used as a mediator for occupational and communicative activities, favoring the cognitive and behavioral development of students with disabilities, especially enriching their quality of life and their family and social life. Thus, this research aimed to analyze the use of supplementary and augmentative communication in a Specialized Education Institution in Special Education. This analysis was performed by observing and applying supplementary and alternative communication systems and resources. The research was conducted in a special education institution, with five participants with intellectual disabilities and divided into three interventions. The results showed that the participants, through augmentative Communication, could expand their communication and interaction process. The activities were motivating for the students. Therefore, knowing and understanding this assistive technology resource makes a major difference in the overall development process of students with intellectual disabilities with complex communication needs.

Keywords: Special Education, Augmentative Communication, Intellectual disability.

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse por este tema deu-se inicialmente a partir dos estágios curriculares da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Especial. Essas experiências me proporcionaram vivenciar a realidade das pessoas com diferentes tipos de deficiências, em especial, as crianças e adultos que não se comunicavam verbalmente, todavia demonstravam indícios de compreensão e de cognição preservadas. Percebi ainda, que algumas delas ficavam nervosas e até desestimuladas por não conseguirem se comunicar, causando certo sofrimento. Desse modo, tais fatos me causaram angústia e ao mesmo tempo desejo de pesquisar acerca do tema e das possibilidades de auxílio a esses indivíduos.

Em virtude dos fatos mencionados, o trabalho tem como objetivo analisar a utilização da comunicação suplementar e alternativa em uma Instituição de Ensino Especializada, com adultos com deficiência intelectual.

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência Intelectual já foi conhecido por outras denominações, como por exemplo, idiotia e retardo mental. O termo “deficiência intelectual”, vem sendo usado desde 2004, quando no momento da Declaração de Montreal definiu-se como sendo o termo mais adequado para designar os indivíduos com déficits cognitivos que interferem em processos socioeducativos. Esses déficits estão ligados a atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento. O termo também foi adotado pelo mais importante manual médico da área de saúde, CID 10 – Classificação Internacional de Doenças.

Outro aspecto que se faz presente no indivíduo com deficiência intelectual são as habilidades ligadas à linguagem, interferindo de forma predominante no processo de comunicação. A linguagem nessa população tem, na maior parte das vezes, função de expressão de desejos (instrumental), atuação sobre o meio (reguladora) e déficits nas demais funções (GOUVEIA, ALVES; TEIXEIRA, 2008).

É imprescindível lembrar, que a interação social dos indivíduos se dá através da comunicação, com ela os seres humanos expressam suas necessidades, vontades e desejos e assim, estabelecem interação social, delineando seus processos de aprendizagem e se apropriando dos conhecimentos externos.

De acordo com Vygotsky (2001), a função comunicativa assume duas principais funções: a de comunicar e a de compreender e representar o pensamento.

Assim, a Comunicação Suplementar e Alternativa tem como objetivo ampliar o repertório comunicativo da pessoa com deficiência envolvendo habilidades de expressão e compreensão, que são organizados e construídos através de auxílios externos como cartões de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, levando em consideração sobretudo atender as características pessoais de cada pessoa.

Diante desse contexto, ao cursar as disciplinas de Avaliação de Procedimentos de Intervenção e Teoria do Desenvolvimento II, e como professora atuante e interessada nos assuntos que envolvem a Educação Especial, observei que a Comunicação Alternativa seria um recurso extremamente relevante por se destinar a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. E assim, foi elaborada esta pesquisa.

No capítulo I será tratado sobre a trajetória da Educação Especial, trazendo os direitos adquiridos das pessoas com deficiência dentro do processo de inclusão nas instituições de ensino regulares, mas também da permanência das instituições especializadas. Serão mostrados os empecilhos, as críticas que ainda existem na educação brasileira, mesmo existindo toda uma legislação, que afirma o direito de igualdade de todos, independentemente das suas diferenças.

O capítulo II enfoca o conceito de deficiência intelectual, sua história e suas implicações.

No capítulo III será aprofundado os conhecimentos acerca da importância da Comunicação Suplementar e Alternativa como recurso de comunicação para as pessoas com necessidades complexas de comunicação, e descrito seus principais sistemas.

A coleta de dados para pesquisa, foi realizada através de três intervenções. O conteúdo pedagógico contemplado na primeira intervenção foi o Gênero Textual “Receita”, foi realizada uma salada de frutas com os participantes. Na segunda intervenção o conteúdo pedagógico foram os “Tempos verbais” (presente, passado e futuro) Já na terceira intervenção, foi realizada uma atividade de musicalização com a música “Porta do Sol” e o conteúdo pedagógico - “Datas comemorativas”.

Nos resultados e discussões, após as realizações das intervenções ficou evidente, que a Comunicação Alternativa, é um recurso que pode favorecer o processo de comunicação das pessoas com necessidades complexas de comunicação, favorecendo seu processo de inclusão social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.

Charles Chaplin

Na evolução humana a perspectiva social acerca da deficiência sofreu muitas transformações, sendo as mesmas de maneira paralela com a evolução social. No período da antiguidade, as pessoas com deficiência eram vistas como um peso para a família, e estas eram abandonadas ou mortas por serem muitas vezes associadas a causas sobrenaturais (VIEIRA, 2014).

No século XVI, na Idade Moderna, as pessoas com deficiência passaram a serem vistas como acometidas por uma doença cerebral, sendo um caso médico. A partir da evolução social e com influência determinante da igreja e das religiões monoteístas, a concepção do indivíduo com deficiência muda, assumindo uma forma protecionista, porém com um caráter religioso, pois segundo a igreja, tratando bem as pessoas com deficiência podiam obter mais graças de Deus. Nesse período surgem os asilos e hospitais, onde esses indivíduos passavam a residir, e eram vestidos e bem alimentados, entretanto nada mais era feito, visto que o intuito era manter essas pessoas longe dos olhos da sociedade (CAMPOS; MARTINS, 1991).

É no século XVIII, que começa a surgir uma pedagogia especial com o aparecimento do primeiro alfabeto para ensino da fala às pessoas com deficiência visual, e que posteriormente serviu para o ensino às pessoas com deficiência visual. A deficiência então, passa a ter uma nova perspectiva educativa, e é na Igreja Católica, que aparecem os primeiros processos educativos para estes indivíduos. Com a Revolução Francesa, essa nova concepção acerca da deficiência se propaga por maior parte da Europa, tendo maior

ênfase em Portugal e Espanha. Segundo Manjon e Vidal (1997), esta concepção é caracterizada pelos seguintes aspectos:

- Fazer a distinção entre as várias deficiências que até esta altura eram tratadas de forma igual.
- Possibilitar a educação de indivíduos com deficiência intelectual.
- Impulsionar o desenvolvimento na área da educação dos problemas sensoriais, surgindo as primeiras escolas para cegos e surdos (MIRANDA, 2003).

Não há dúvidas que esta nova concepção abriu um leque de possibilidades de educação para a pessoa com deficiência. O século XIX foi norteado por diversos autores como Jean-Marc Gaspard Itard que deu início aos estudos a respeito das possibilidades existentes para educar indivíduos com idiotia (termo utilizado na época para designar indivíduos com deficiência). Criou o primeiro programa sistemático de Educação Especial em 1800 (MIRANDA, 2003).

Outro pioneiro da Educação Especial, porém com pouca notoriedade foi Édouard Séguin. Sua proposta visava uma educação que considerava o indivíduo integralmente, ou seja, os aspectos físicos e psicológicos, as suas funções, os sentimentos, a atividade física e das vivências e todas as atribuições do cotidiano (CAMPOS; MARTINS 2008).

Já Para Philipp Pinel, as deficiências manifestavam-se através de graus diferentes, porém, tinham uma única causa. Esquirol então, a partir dos estudos de Pinel, propõe que as deficiências eram decorrentes de condições pré e perinatais problemáticas e de carências infantis (MIRANDA, 2003).

Desse modo, através da influência desses autores surgem instituições educativas para crianças com deficiência intelectual. Em 1840, Abendberg cria uma escola, tendo como objetivos a aprendizagem da autonomia e independência, mesmo não tendo uma visão sistemática de educação para crianças com deficiência. Nesse mesmo período, surge Johann Heinrich Pestalozzi. Para ele, a escola tinha de ser semelhante a um lar, com princípios de moral, religião e política, sendo estes primordiais para uma base educacional (CAMPOS; MARTINS 2008).

Em seguida, já no século XX, a educadora italiana Maria Montessori, cria um sistema pedagógico com possibilidades para todas as crianças, através de materiais didáticos simples buscando desenvolver o raciocínio das crianças com deficiência. Nesse sistema, o foco era o aluno, dando espaço para a atividade espontânea da criança e de seu autoconhecimento. Surgem nesse período as escolas Montessorianas (MIRANDA, 2003).

No Brasil, a história da Educação Especial aconteceu a partir do século XX. Tem como base os modelos norte-americanos e europeus e não possuía integração com políticas públicas de educação. Seu marco inicial ocorre no período Imperial final do século XIX, quando em 1854, D. Pedro II, sob a influência do ministro do Império Couto Ferraz e admirado com o trabalho de um jovem cego, cria o Instituto dos Meninos Cegos sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857 administrado pelo francês Edouard Huet. Para os historiadores da educação, a criação desses institutos dentro do contexto social da época foi no mínimo inusitado, por ser um período de estagnação e omissão. A criação do Colégio Pedro II e dos Institutos foram as principais do Brasil em 60 anos de reinado (BUENO, 1983).

Na Bahia, em 1874 é criado o Hospital Juliano Moreira, iniciando a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Já em 1887, é criado na cidade do Rio de Janeiro a “Escola México” para atender pessoas com deficiências físicas e intelectuais. Nesse período, a Educação Especial do Brasil havia duas tendências, denominadas médica pedagógica e psicopedagógica (JANUZZI, 1992).

Em 1930, surgem no Brasil as primeiras instituições que tinham como principal objetivo educação para as pessoas com deficiência intelectual. Entretanto, tais instituições eram caracterizadas primordialmente pelo assistencialismo e caráter filantrópico que apresentavam. É importante destacar que esses espaços realizavam mais atendimentos que as instituições públicas da época (BATISTA, 2006).

Segundo Batista (2006), durante o Brasil Império, as pessoas com deficiências mais acentuadas eram impedidas de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa) e eram segregadas em instituições públicas. As demais, conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo.

Em um segundo momento, ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passa a conceber a pessoa com deficiência como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que as pessoas sem deficiência, e deveria, portanto, estudar em locais separados, bem como, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marca este momento o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais (BATISTA, 2006).

Verificando a influência do movimento escola-novista na Educação Especial do Brasil, vários estados na época aderiram reformas pedagógicas, sob a luz das ideias da escola-nova, permitindo a psicologia na educação e o uso dos testes de inteligência para avaliar as pessoas com deficiência intelectual. O professor Clemente Quaglio, em 1913, da Escola Normal de São Paulo, introduziu a escala Binet-Simon e fez sua primeira publicação em relação as análises feitas com 150 crianças na qual 13% eram crianças com deficiência intelectual. A partir desse quadro passa-se a ter uma maior preocupação do estado com os casos de “anormalidades da inteligência” mais leves nas escolas regulares, os mais graves já eram totalmente rejeitados pela escola (MENDES, 2010).

A igualdade tão enfatizada pelo movimento escolanovista obrigava uma gratuidade do ensino, ao mesmo tempo que aumentava o processo de exclusão dos diferentes dentro das instituições de ensino (MENDES, 2010).

Em 1915, é registrada a primeira publicação dos primeiros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiências, nomeadamente como: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, tendo como autor o professor Clementino Quaglio; *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência*; e a *Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina* de Noberto de Souza Pinto (MAZZOTA, 2005).

A escola-nova, com todos os seus adeptos, destaca Francisco Campos, que traz para o Brasil professores psicólogos europeus para conceder cursos para professores. Dentre esses estrangeiros destaca-se a psicóloga russa Helena Antipoff que chega ao Brasil em 1929 e estabelece-se no país influenciando de maneira notável a Educação Especial, criando o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Seu trabalho tinha como proposta de organização uma educação baseada na homogeneidade das classes. Helena Antipoff também foi responsável pelos serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais (MENDES, 2010).

Em face a essa realidade, em 1932 criou-se a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que veio a se expandir por todo o Brasil. Já em 1939, Antipoff cria uma escola voltada para as crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que tinha como objetivo fazer a integração da comunidade rural com a escola, iniciando assim, o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. Dentre todas as iniciativas, também participou do movimento que instituiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, influenciando a formação de profissionais que passaram a dedicarem-se a educação especial (MENDES, 2010).

Tendo em vista sobre a total influência de Helena Antipoff, reproduziram-se pelo Brasil as Sociedades Pestalozzi, que funcionavam como uma rede e que se uniram, em 1971, criando a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil. As APAEs também seguiram essa linha e no início dos anos 80, já existiam no Brasil cerca de mais duzentas instituições (LEMOS, 1981).

Em virtude dos fatos mencionados nos anos 80, surgem outras instituições de caráter beneficente voltadas as crianças com deficiência física, provenientes da poliomielite e que com as campanhas de vacinação foram reduzidas, com a diminuição desse quadro atendimentos passaram a ser especializados à crianças com distúrbios neuromotores, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, fundada na cidade de São Paulo em 1950 (BUENO, 1983).

Em 1961, em 20 de dezembro é decretada a Lei nº 4.024, que originou o Conselho Federal de Educação. Contemplada em dois artigos 88 e 89. Segundo Mazzota (1990), a promulgação desta lei foi o ponto inicial das ações do poder público para a Educação Especial, que antes apenas se limitava a iniciativas do âmbito da política educacional.

A Educação Especial no Brasil só começa a ter notoriedade a partir da década de 70, pois até os anos 50, não se ouvia falar em uma educação voltada para as pessoas com deficiência. Surgindo assim, instituições públicas e privadas para atender a esse público específico.

Diante desse prisma, buscando uma compreensão sobre a Educação Especial e como esta foi inserida no nosso país, faz-se necessária a consulta a documentos legais que serviram como base para essa efetivação.

Em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos enfatizou o princípio da igualdade entre todos os indivíduos (MENEZES, 2016).

De tal maneira, após 1970, o número de atendimentos especializados oferecidos no Brasil nas escolas públicas aumentou devido a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, no entanto, esses atendimentos ocorreram de forma desagregada da vida escolar. As salas especiais ou de apoio, as oficinas pedagógicas sofreram muitas críticas, principalmente as direcionadas aos indivíduos com deficiência intelectual no fim da década de 70, quando nas mesmas foram identificados vários problemas tais como:

1. Nas classes estavam matriculadas crianças com diagnósticos questionáveis.
2. Os filhos das camadas mais populares, mesmo que disfarçadamente eram excluídos nas escolas públicas.

3. A forma “especial” do atendimento era resumida na infantilização e na lentidão das atividades que eram utilizadas.

4. As crianças eram separadas totalmente dos espaços e atividades escolares.

5. Nesses espaços, existia uma distância imensa entre as atividades praticadas e o real cotidiano escolar, eram, portanto, organizadas sob uma ótica clínica (KASSAR; REBELO, 2011).

A Constituição Federal de 1988, garantiu o direito à inclusão, que foi consagrado nos artigos 1º- III, referente à dignidade da pessoa humana; bem como no artigo 227- III que aponta a inclusão social das pessoas com deficiência. No tocante às crianças com deficiência, o acesso ao ensino especializado passou então a ser uma garantia (BRASIL, 1988).

A Educação Especial no Brasil, ao longo da sua trajetória, coube predominantemente a espaços de classes especiais e as instituições especializadas. Esses dois espaços foram constituídos através da iniciativa privada e a pública. O poder público nas redes estaduais criou classes especiais para diferentes deficiências que de maneira geral gerava uma exclusão nos ambientes escolares. Dentro desse quadro, as instituições especializadas surgem respondendo uma necessidade apresentada pelos profissionais das áreas de saúde e de educação. Os espaços especializados eram os mais adequados para atender as pessoas consideradas na época como “anormais” para os padrões sociais da época (KASSAR; REBELO, 2011).

Exemplificando esses espaços, temos o Artigo 824 do Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1993, que evidencia a preferência pela criação de escolas especiais para os indivíduos com deficiência e para aqueles que necessitassem de uma educação especializada.

[...] Parte VII

Da educação especializada

Art. 824

Dos tipos de escolas especializadas:

- a) escolas para débeis físicos
- b) escolas para débeis mentais
- c) escolas de segregação para doentes contagiosos
- d) escolas anexas aos hospitais
- e) colônias escolares
- f) escolas para cegos
- g) escolas para surdos-mudos
- h) escolas ortofônicas
- i) escola de educação emendativa dos delinquentes.

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares. (KASSAR; REBELO, 2011).

Nesse contexto, a partir dos anos 2000, muitos espaços públicos foram fechados, principalmente as oficinas pedagógicas e as classes especiais, que foram substituídas pelas salas de recurso, vistas como espaços menos excludentes. As instituições especializadas também foram muito criticadas, muitas possuíam uma equipe da área de saúde, que tinham apenas como objetivo a reabilitação dos alunos e os professores que eram responsáveis pela parte pedagógica apenas ensinava as atividades de vida diária (AVDs) (KASSAR; REBELO, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394 de 1996, definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Essa Lei foi alterada em 2013 e seu conteúdo assinala: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O ensino deve ser preferencialmente na rede regular e para aqueles que não cumprirem com essa determinação legal serão imputados sanções (BRASIL, 1996; 2013).

Logo, os estabelecimentos de ensino precisam apreender que a escola deve:

[...] acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham. Crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. (CARVALHO, 1997, p.56).

Assim, com a Declaração de Salamanca (1994), da aprovação da Constituição de 1988 e sobretudo da LDB 1996, a Educação Especial ganhou mais força, mais leis favoráveis as pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, tornou-se um marco, visto que garante o dever do estado e da família em proporcionar o direito à educação a pessoa, promovendo seu preparo para o desenvolvimento da cidadania e trabalho. Essa lei apresenta em seu conteúdo significativos avanços dentro da Educação Especial, como por exemplo a oferta de educação especial na faixa etária de zero a seis anos. Como também, determina o oferecimento de um serviço de qualidade nos espaços educacionais para os alunos com deficiência e sobretudo com a presença de professores

especializados e preparados para atender à heterogeneidade presente neste perfil institucional (BRASIL, 1996).

Já Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo combater o paralelismo a educação comum. Nesse documento, as funções do atendimento especializados para com as pessoas com deficiências são:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10).

Em suma, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe a respeito da Educação Especial, do Atendimento Educacional Especializado, e modifica os artigos 9º e 14º do Decreto 6.247/2007, que dispõe sobre o Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB). Substancialmente, no que compete à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o decreto conserva os mesmos termos do Decreto que o motivou o Decreto 6.571/2008 (SANTOS, 2012).

O atual decreto afirma:

Art.14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. (BRASIL, 2011).

Ademais, este Decreto instituiu o Plano de Direitos da Pessoa com Deficiência (“Plano Viver sem Limite”). Esse plano era estruturado em quatro eixos de articulação: I- acesso à educação; II- atenção à saúde; III- inclusão social; e IV acessibilidade. (SANTOS, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei n. 13.146/2015 - e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) assumiram a decisão de garantir às pessoas com deficiência sua autonomia e inclusão. Tanto a LBI, quanto a CDPD, sofreram críticas em especial pelas mudanças que causou no regime das incapacidades e no instituto de curatela, considerando também o mecanismo da tomada de decisão apoiada. O reconhecimento da autonomia da pessoa e a perspectiva de uma

vida independente como ação de uma liberdade moral, traz a quebra do sistema pautado na protetividade (MENEZES, 2016).

Logo, a CDPD e a LBI foram fazendo suas fundamentações tencionando favorecer as pessoas com deficiência a capacidade legal, em igualdade as demais pessoas (art.12-CDPD). No sentido de favorecer o exercício dessa capacidade, impõe aos Estados que disponibilizem mecanismos capacitados a oferecer um sistema protetivo, porém emancipatório que vise proporcionar aos indivíduos uma vida independente, fazendo uso de algum suporte, se necessitar, e na forma do que realmente necessitar, para garantir sua concreta independência. No entanto, se fizer necessário a curatela para a pessoa com deficiência, a justiça poderá atribuir poderes de representação ao curador, porém as preferências, os interesses e o bem-estar da pessoa sob tutela serão o guia para as decisões e não a mera vontade do tutor (MENEZES, 2016).

Logo, é importante considerar que mesmos com as leis obtidas durante toda a trajetória da Educação Especial, os alunos ainda estão distantes da garantia de seus direitos constitucionais. O que se verifica é uma educação excludente no interior das instituições de ensino, carência de recursos pedagógicos, e imensa fragilidade no que diz respeito a formação dos professores para lidar com as diferentes deficiências. Entretanto, socialmente, a pessoa com deficiência conseguiu obter um avanço muito importante, comparando-se aos tempos anteriores marcados pela discriminação.

Assim sendo, faz-se necessário uma nova concepção de escola, onde os que fazem parte dela aprendam a respeitar e a viver na diversidade, contribuindo para uma prática educacional inclusiva e realizada de forma natural, sem a necessidade de efeito punitivo por meio de prerrogativas legais. As instituições devem comprometer-se a desempenhar seu real objetivo de oferecer um ensino de qualidade inclusivo para todos os alunos independente de suas características individuais e sociais.

2.2 COMPREENSÃO ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire

2.2.1 CONCEITUAÇÃO

A palavra “deficiência” vem do latim *deficientia* e propõe algo que possua imperfeições, não é completo. Esse termo já foi utilizado para definir a ausência ou a anomalia de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Refere-se a biologia do ser humano. No entanto, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2007).

O primeiro obstáculo que se encontra para falar sobre a deficiência intelectual (DI) é a forma correta de como classificá-la. A DI já foi nomeada de diversas maneiras, como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, entre outros. No entanto, através de modificações de documentos como a Declaração de Salamanca e a associação importante e influente, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), Que caracteriza a Deficiência Intelectual por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo, expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAIDD,2006).

Pan afirmou:

O que podemos concluir desse panorama é que todos os termos se tornam problemáticos na medida em que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à anormalidade nas práticas sociais discursivas. (PAN, 2008, p.27).

[...] Caso alguém fique paralisado pela dúvida sobre como nomear o “outro”, podemos dizer que já temos um bom começo, pois o melhor mesmo é que o chamemos pelo seu nome. (PAN, 2008, p.31).

Desta forma, a partir de 1997, este termo também passou a ser usado pelo manual médico da área de saúde - Classificação Internacional de Doenças (CID 10). Neste documento, o termo é entendido como um “comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência” (CID 10, 1997). E ainda de acordo com Silva (2016), essa deficiência apresenta-se no indivíduo antes dos 18 anos de idade.

2.2.2 ETIOLOGIA

A etiologia da DI é heterogênea. Diante da melhora dos cuidados pré-natais, as lesões, infecções e toxinas tornaram-se menos frequentes, no entanto, os fatores genéticos vêm se tornando a causa mais associada. Nenhuma etiologia particular pode ser encontrada em 40% dos casos, especialmente da DI leve. Fatores ambientais (como por exemplo, a desnutrição, experiências emocionais e sociais) tendem a causar ou agravar a DI (KE; LIU, 2015).

Esses fatores influenciam o desenvolvimento e a função cerebral das crianças nos períodos pré-natal, perinatal, ou pós-natal, e podem ser divididos em três grupos: orgânico, genético e sociocultural. Porém, é pouco provável que toda DI se encaixe de maneira perfeita nesses grupos. Em cerca de dois terços dos casos leves e um terço dos casos graves, não são encontradas as causas, destacando-se a necessidade de mais pesquisas para apurar a causa da deficiência intelectual, visto que a busca e a compreensão acerca da etiologia da DI trazem a possibilidade de tratamentos ou prevenção em alguns casos (KE; LIU, 2015).

2.2.3 EPIDEMIOLOGIA

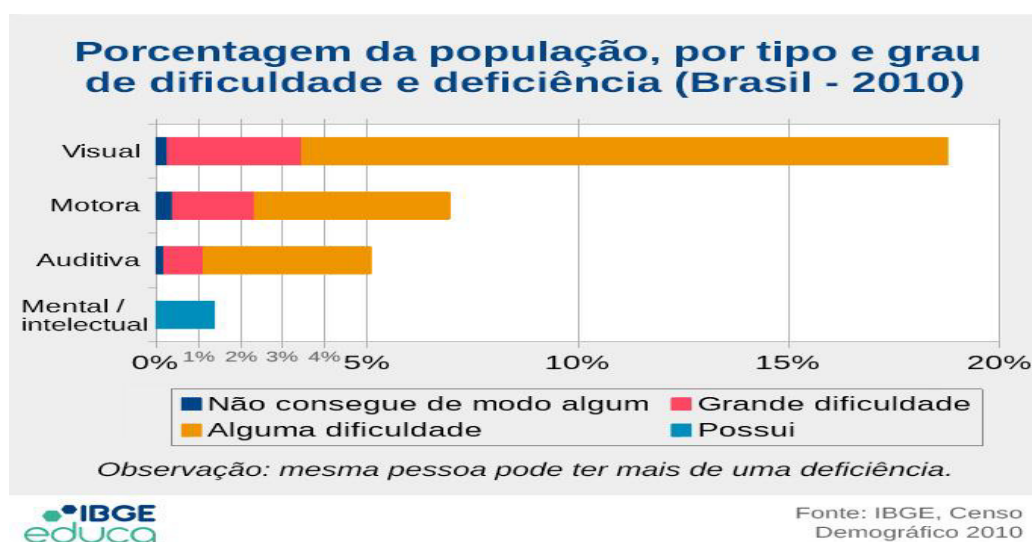
De acordo com vários estudos que vem sendo realizados para investigar a prevalência de DI no mundo, uma meta-análise recentemente concluiu que existe uma predominância da deficiência intelectual maior em indivíduos do sexo masculino, tanto nos indivíduos adultos quanto nas crianças e adolescentes (KE; LIU, 2015).

As taxas de análise tiveram uma variação de 1% a 3% prevalecendo em 1% em todos os estudos. Verificou-se também que existe uma prevalência de DI em países de baixa renda e média renda, onde essas taxas duplicam em relação aos países de alta renda. Em outra meta-análise, que considerou estudos realizados e publicados entre 1980 e 2009 em países da Europa, as taxas apresentaram uma variação de 0,4% e 1,4%, já na Ásia bastante consistente com as estimativas dos países ocidentais: 0,06% - 1,3%. A pesquisa mais recente chinesa sobre DI foi realizada em 2006, e estimou uma prevalência de DI de 0,75% (KE; LIU, 2015).

De acordo com os dados obtidos do Censo realizado pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, declarou ter algum tipo de dificuldade nas habilidades investigadas (ouvir, caminhar, enxergar ou subir degraus), ou possuir deficiência intelectual. A pesquisa também tinha como finalidade identificar as pessoas com deficiência intelectual através

do ato de compreensão sobre o grau de dificuldade em realizar atividades habituais. Verificou-se que no Brasil há 12,5 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 6,7 % da população brasileira (IBGE, 2010) Segue a figura 1 com a porcentagem da população com algum tipo de deficiência.

Figura 1 - Gráfico IBGE.



Fonte: Extraída do site IBGE Educa: [http:// educa.ibge.gov.br](http://educa.ibge.gov.br)

Vale ressaltar que este gráfico pode não representar, de fato, o número de pessoas com deficiência da população brasileira, pois, por exemplo a deficiência visual pode erroneamente abranger pessoas que possuem qualquer dificuldade visual que tem correção óptica.

2.2.4 ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DI

Para deliberar em qual nível de comprometimento intelectual o indivíduo com DI está inserido, a Associação Americana de Psiquiatria definiu na sua quinta edição do Manual Diagnostico de Transtornos Mentais (DSM V) três níveis de gravidade, que são definidos tendo como base o funcionamento adaptativo, e não baseados em teste de “Quociente de Inteligência” (QI), uma vez que o funcionamento adaptativo é quem

determina o nível necessário de apoio para os indivíduos com deficiência intelectual (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Déficits nessas funções adaptativas resultam em fracassos no sentido de atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais relativos à independência da pessoa com DI. Sem apoio, estímulos diários, como por exemplo na comunicação, participação social e uma vida independente, esses déficits tendem a se agravar.

Os níveis de gravidade especificados são:

- *Leve* (F70) - O desenvolvimento da criança com DI é mais lento em comparação com as demais crianças. A capacidade de conceituação, abstração e sintetização são prejudicadas, mas podem alcançar habilidades de leitura e informática. Socialmente, pode existir dificuldades nos relacionamentos devido a comportamentos imaturos para a idade, ocasionando uma falta de regulação das emoções o que são facilmente percebidas pelos pares. Quando adulto, a pessoa com DI pode exercer trabalhos em áreas que não enfatizem habilidades conceituais. Em aspectos gerais necessitam de apoio nas tomadas de decisões relativas à saúde e decisões jurídicas, bem como para aprender a desempenhar uma profissão.
- *Moderado* (F71) - Os indivíduos têm sua capacidade de aprender e pensar de forma lógica prejudicada, mas conseguem cuidar de si mesmos e comunicar-se com algum apoio. Nos aspectos comportamentais, as pessoas com DI mostram diferenças bastante evidentes no que diz respeito a comunicação, pois as mesmas costumam ser bem primárias e até deficitárias tornando o processo de relacionamentos sociais fora do ambiente familiar mais difíceis. Se faz necessário uma assistência diária para a realização de atividades conceituais cotidianas, podendo ser essas responsabilidades assumidas integralmente por outras pessoas.
- *Grave* (F72) - Seu desenvolvimento é atrasado nos primeiros anos; suas habilidades sociais são limitadas e geralmente os indivíduos apresentam pouca compreensão da linguagem devido a um restrito vocabulário e a fala pode ser composta de expressões isoladas, podendo fazer uso de possível suplementação por meios alternativos. A linguagem é utilizada mais para a comunicação social do que para explicações. Nas relações familiares e com pessoas conhecidas são fontes de prazer e ajuda. A pessoa com DI grave necessita de apoio constante para todas as atividades diárias, inclusive com extrema supervisão desde a fazer uma refeição à higiene pessoal. No processo das habilidades em todos os domínios é

necessário um apoio prolongado e contínuo e apresenta comportamentos mal-adaptativos. Até mesmo autolesão, está presente em alguns casos de deficiência intelectual grave.

- *Profundo* (F73) – O indivíduo tem suas habilidades conceituais envolvidas no mundo físico do que em processos simbólicos. Na comunicação a compreensão é bastante limitada tanto em símbolos, fala ou gestos simples. No entanto para expressar seus desejos e emoções fazem uso da comunicação não verbal e não simbólica. No cotidiano os indivíduos necessitam de apoios na saúde, higiene e segurança, os cuidadores são muito importantes dentre todos esses aspectos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Para falar do processo de aprendizagem da pessoa com DI, deve-se considerar os processos cognitivos de uma criança sem deficiência intelectual, em que possuem um desenvolvimento cognitivo que é de acordo com os preceitos da normalidade. Na aprendizagem da criança com DI, deve-se sobretudo considerar lacunas que ocorreram durante o processo de desenvolvimento da criança, visto que, apresenta déficit na comunicação, linguagem, função executiva e esquema corporal. Esses indivíduos necessitam de uma maior repetição dos estímulos, portanto, o professor é o profissional de extrema importância nesse contexto, bem como suas ações devem ser reguladas por um ensino que contemplem as habilidades para a aprendizagem dessas crianças (SILVA, 2016).

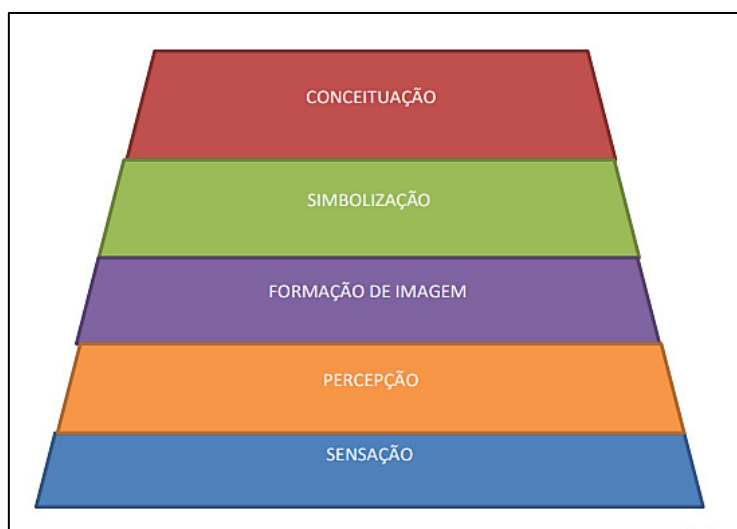
Dentro desse contexto, Vygotsky aborda que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação com outros indivíduos e com o meio social. Considera ainda, que as deficiências não constituiriam impedimentos desses indivíduos se desenvolverem, visto que, os impedimentos poderiam advir de mediações estabelecidas de maneira negativa, impossibilitando o indivíduo de executar trocas e relações significativas impedindo seu desenvolvimento (COSTA, 2016).

Ainda de acordo com Vygotsky, as incapacidades dos indivíduos com deficiência intelectual são supervalorizadas dentro do ambiente escolar, em detrimento da oferta de materiais diferenciados para superar os obstáculos que existem nos sistemas cognitivos das pessoas com deficiência. Bem como, reconhece que as limitações da pessoa com DI têm origem em suas respostas pessoais (SILVA, 2016).

Dessa forma, o professor exerce papel de extrema importância no processo de aprendizagem, pois executa o papel de mediador e condutor. Logo, é necessário que todo o processo de aprendizagem ocorra a partir de experiências que podem ser organizadas

em níveis de aprendizagem, tais como a pirâmide hierárquica da aprendizagem da figura 2, que segue.

Figura 2 - Pirâmide hierárquica da aprendizagem.



Fonte: Silva, 2016

Nessa hierarquia, uma aprendizagem está vinculada à anterior, ou seja, sem a experiência da percepção não é possível à formação de imagem. Assim, o professor precisa adequar suas práticas pedagógicas ao nível que o aluno com DI se encontra. Deve-se considerar que os alunos que não conseguem construir uma imagem mental não se alfabetizam, pois, este processo de formação refere-se à sensação ou informação já adquirida e percebida, estando também associada aos processos de memória (SILVA, 2016).

Diante desse prisma, observa-se que o aluno com DI desafia a escola comum, pois apresenta uma maneira própria de tratar com o saber, fugindo das formas padronizadas e tradicionais que a escola tem dentro dos seus objetivos de ensino e aprendizagem. Ademais, esses alunos na sua forma própria de aprender denunciam a impossibilidade de a escola exercer seu principal objetivo mediante as dificuldades que se apresentam. Desse modo, se faz necessária uma reforma nos padrões conservadores e centralizadores que agravam as dificuldades e o processo de exclusão das crianças com deficiência intelectual no ambiente escolar (BRASIL, 2007).

De acordo com as estatísticas nacionais, a quantidade de alunos indicados que tem deficiência intelectual aumentou consideravelmente, devido à abrangência de todas as

crianças que não se enquadravam dentro dos níveis de aprendizagem e disciplina da escola. Entretanto, vale salientar que, por muitas vezes, as dificuldades dos alunos são advindas das práticas escolares mal aplicadas (BRASIL, 2007).

As escolas devem se organizar sem distinção, pois do contrário a exclusão tenderá a aumentar, provocando cada vez mais o distanciamento entre escola e alunos com DI. Assim, o professor enquanto mediador, dentro da perspectiva de uma educação inclusiva deve preparar metodologias que englobem todos os alunos. Ao modificar as práticas de discriminação, o professor desafia o ensino padronizado e passa a excluir práticas pedagógicas excludentes, provocando de maneira positiva uma cooperação entre os alunos sem deficiência intelectual e os alunos com DI (OLIVEIRA; REIA 2017).

Para tanto, o professor necessita contar com o apoio de uma direção escolar e de especialistas que prezem por uma educação participativa, descentralizada e inclusiva. (BRASIL, 2007).

Assim, o atendimento educacional especializado para a deficiência intelectual apresenta uma proposta que visa trabalhar as dificuldades apresentadas por esses alunos, ou seja, aprender o que existe de diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que sejam primordiais para ultrapassarem as barreiras impostas pela condição de ser uma pessoa com deficiência. O aluno com DI encontra maiores barreiras no sentido de lidar com o saber e o AEE tem por objetivo construir a sua inteligência, dentro de recursos intelectuais direcionados e específicos às necessidades individuais, tornando o aluno agente capaz de produzir conhecimento e significado (BRASIL, 2007).

De tal maneira o AEE, para que possibilite a produção do saber e sobretudo preserve seu caráter de complemento do ensino regular, tem de estar desvinculado da necessidade singular da produção acadêmica, pois a aprendizagem apenas do conteúdo acadêmico limita as execuções do professor do AEE, principalmente no sentido de deixar que o aluno com DI construa seu conhecimento dentro do seu tempo de aprendizagem; o que difere bastante do que ocorre na escola comum, pois o aprendizado é regido por metas e tempos estabelecidos. Portanto, tanto a escola comum quanto o AEE precisam trabalhar juntos, visto que há múltiplas vantagens, desenvolvendo assim, um maior aprendizado para o aluno com DI (BRASIL, 2007).

Durante o desenvolvimento da linguagem, os indivíduos com deficiência intelectual podem apresentar déficits na morfologia, o que dificulta a construção de frases simples e pequenas. Devido a essas dificuldades, a interação dos indivíduos com DI pode ser precária, ocasionando uma exclusão do mesmo no meio social, fazendo com que ele

não insista mais na fala. Entretanto, para o desenvolvimento dos processos cognitivos a linguagem é primordial (SANTOS, 2012).

Os procedimentos de aprendizagem da leitura e da escrita dos indivíduos com deficiência intelectual são similares aos considerados normais sob diversas concepções. Essas concepções referem-se ao processo de letramento que é a forma como as pessoas utilizam o sistema simbólico em contextos sociais, ou seja, na leitura, escrita e ambientes de convivência. A escola no desenvolvimento do letramento é um espaço social de extrema importância, pois enfatiza durante a alfabetização a aquisição dos alunos dos códigos (alfabéticos e numéricos), portanto, a pessoa com DI necessita estar inserida nesse espaço para que assim, possa obter o aprendizado dos códigos e posteriormente dentro da sua individualidade e da construção do processo de escrita utilizar esses signos para posteriormente ser um indivíduo letrado (BRASIL, 2007).

Academicamente, as pesquisas no sentido de obter práticas e estratégias de aprendizagem que busquem dar a aquisição da leitura e letramento ao aluno com DI é ainda bastante reduzida. Os referenciais teóricos acerca desse assunto utilizados pelos pesquisadores apresentam bastantes divergências, mesmo havendo semelhanças em suas práticas de intervenção (SILVA, 2016).

A princípio, tendo como bases pesquisas internacionais, especialistas asseguram ser o Método Fônico, que consiste na ênfase do som das sílabas e do som das letras, o mais eficiente para a alfabetização. Os especialistas concluíram que os estudantes que foram submetidos a esse método tiveram as regiões do cérebro associadas à escrita e a coordenação motora mais ativadas do que as crianças que tiveram o processo de aprendizagem por outros métodos (SILVA, 2016).

Nesse contexto, um outro método utilizado pelos especialistas é o Método Sodré, de autoria de Abel F. Sodré e Benedita Sthal Sodré, que foi utilizado nas escolas a partir de 1940, que se fundamenta no ensino sistemático de sílabas. Esses dois métodos tiveram adaptações para tornar o ensino lúdico e atrativo. Logo, a relação entre o lúdico, o cognitivo e o psicológico é totalmente indispensável para o processo de ensino aprendizagem do aluno com DI (SILVA, 2016).

Enfim, considera-se que há outros métodos de ensino que precisam ser melhor pesquisados e discutidos, que não se esgota nesta pesquisa.

2.3 IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA

Toda ação humana, quer se torne positiva ou negativa, precisa depender de motivação.

Dalai Lama

Nunes afirmou que a comunicação é um processo de extrema importância entre os homens; ela é necessária para que haja relações, fazendo-se necessária para a sobrevivência. Desde pequena, a criança utiliza o choro, o riso para exprimir suas necessidades e vontades, aos poucos vai aprendendo a falar e a utilizar gestos e postura, conseguindo assim, manter uma relação com os demais em seu meio social (NUNES, 2013).

Nesse contexto, a comunicação é considerada como um elemento social, primário, porque é através dela que os indivíduos conseguem viver em sociedade. Como condição biológica social, é indiscutível que a mesma é que nos torna seres humanos. Viver em sociedade significa uma troca de relações por meio da comunicação (CORTES, 2015).

Segundo Freixo, os seres humanos apresentam habilidades biológicas que permitem a geração de linguagem verbal e gestual, e as duas envolvem processos de compreensão e percepção. Pensar na capacidade de desenvolvimento da linguagem verbal pressupõe que existam condições biológicas genéticas determinadas, como também as experiências sociais de trocas de relações dos indivíduos da mesma espécie (FREIXO, 2013).

Ademais, mesmo que a linguagem verbal não seja a única forma de comunicação, quando o conjunto verbal é inadequado, ou seja, quando o processo de fala não se manifesta, é ininteligível ou limitada, reduz consideravelmente a interação dos indivíduos nos diversos ambientes sociais (CORTES, 2015).

A predisposição da pessoa para aprender a ler e a escrever vem sendo um assunto amplamente discutido por vários profissionais tanto da saúde como da educação. Há elaboração de programas de intervenção para crianças e jovens que podem ou não ter alterações na linguagem, embora muitos com a possibilidade de utilização da linguagem falada como meio de comunicação. O professor ou mesmo profissionais de saúde, ao se depararem com indivíduos com deficiência e apresentando falta de possibilidades de fala como artefato de comunicação, ficam angustiados e sobretudo a sensação de incapacidade para ensinar a essas pessoas a ler e a escrever, sobretudo no âmbito da escrita, como no caso da língua portuguesa (DELIBERATO, 2009).

A Comunicação Suplementar e Alternativa é uma área multidisciplinar que vem sendo introduzida na Educação, que permite que indivíduos com necessidades complexas de comunicação tenham possibilidades de comunicação. Vários estudos científicos vêm sendo realizados no sentido de avançar em novas tecnologias para que os usuários desse sistema tenham uma maior facilidade. No processo histórico, o uso da Comunicação Suplementar e Alternativa esteve vinculado ao atendimento a indivíduos com paralisia cerebral, em centros voltados a reabilitação e em escolas especiais, onde se iniciou o pensamento em utilizar a Comunicação Alternativa com outros tipos de deficiência, permitindo aos usuários com prejuízos na comunicação oral e escrita serem incluídos socialmente (ARAÚJO; DELIBERATO; BRACCIALI, 2009).

No Brasil, a Comunicação Suplementar e Alternativa chega no final da década de 1970, iniciando-se em São Paulo na Associação Educacional Quero-Quero, ambiente que reunia uma escola especial e um centro de reabilitação. O trabalho foi realizado pioneiramente com o Sistema Bliss de Comunicação que foi trazido do Canadá pelos fundadores da instituição Quero-Quero. Esse recurso vem se expandindo em nosso país, mas ainda não se constituiu uma prática de amplo conhecimento (CORTES, 2014).

Hoje, os recursos e técnicas que permitem a inserção da Comunicação Suplementar e Alternativa são bem extensos; vão desde pranchas artesanais até softwares da mais alta tecnologia que podem ser divididos em pictoriais e linguísticos (NUNES; NUNES, 2007).

Tendo como objetivo de suplementar ou substituir a linguagem falada, pretendendo garantir condições, sejam elas mínimas de comunicação e convívio das pessoas que apresentam dificuldades na fala, os sistemas alternativos de comunicação vêm sendo empregados. Esses sistemas beneficiam a capacidade comunicativa da linguagem favorecendo o contexto social de interação dos indivíduos e garantindo aos mesmos uma maior acessibilidade comunicativa. Em suma, trata-se de um sistema composto por um grupo de elementos integrados que incluem símbolos, estratégias, auxílios e sobretudo técnicas usadas por indivíduos para auxiliar e melhorar a comunicação (DELIBERATO et al., 2009).

A Comunicação Suplementar e Alternativa é um recurso complementar à reabilitação do processo da fala natural, e pode auxiliar na aquisição da mesma quando é possível. Deve ser utilizada logo que se observe dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral ou depois de qualquer acidente ou enfermidade que tenha provocado

danos na linguagem. Não há evidências de que o uso da Comunicação Suplementar e Alternativa atrapalhe o desenvolvimento ou a recuperação da fala (CORTES, 2014).

É importante considerar que se conheça, analise e experimente vários tipos de sistemas de comunicação para que assim, se possa escolher o que melhor se adapte ao indivíduo que vai utilizá-lo dentro das suas necessidades individuais (FREIXO, 2013).

2.3.1 SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA

Destacam-se na literatura quatro principais sistemas de comunicação que podem auxiliar na construção da linguagem da pessoa com deficiência e necessidades complexas de comunicação, possibilitando para essas pessoas o processo de comunicação em diversos ambientes. Esses sistemas serão descritos a seguir: *Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação Aragonês* (ARASAAC), *Blissymbolics* (BLISS), *Pictograma Ideogram Communication* (PIC), o *Picture Communication Symbols* (PCS) (DELIBERATO, 2008).

O Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa oferece de forma gratuita e pública o ARASAAC e materiais para auxiliar a comunicação das pessoas com dificuldade nessa área. Este projeto foi financiado pelo Departamento de Educação Cultura e Desporto do Governo de Aragão e foi coordenado pela Direção-Geral de Inovação, Igualdade e Participação do departamento. No portal, está disponível símbolos pictográficos em catorze línguas diferentes, com suas definições e também são oferecidos recursos como o criador de símbolos, que permite a criação de legendas nos pictogramas, tornando-os mais disponíveis e funcionais para todos que buscam utilizá-lo, esteja esses letrados ou não. O sistema foi desenvolvido tendo como objetivo proporcionar a comunicação tanto na leitura como na escrita pictográfica e sobretudo ser usado em qualquer contexto. (PORTAL ARASAAC).

O portal possui cinco catálogos: pictogramas coloridos; pictogramas em preto e branco; fotografias; vídeos em língua de sinais espanhola; e língua de sinais espanhola colorida. Seguem as figuras 1, 2, 3 e 4, que representam os catálogos e o portal.

Figura 3 – Pictogramas Coloridos



Fonte: Extraído do site <http://www.arasaac.org/catalogos.php>

Figura 4 – Pictogramas PEB



Fonte: Extraído do site <http://www.arasaac.org/catalogos.php>

Figura 5 – Fotografias



Fonte: Extraído do site <http://www.arasaac.org/catalogos.php>

- Layout das ferramentas gratuitas do Portal ARASAAC.

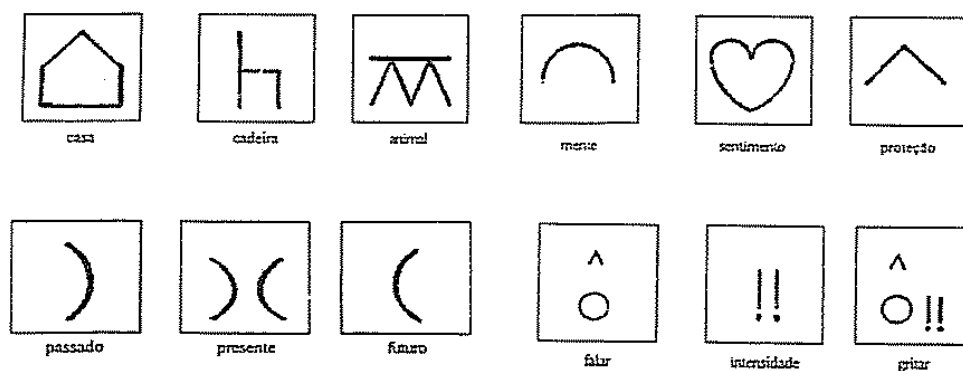


Fonte: Extraído do site <http://www.arasaac.org/herramientas.php>

Já Sistema *Bliss* de Comunicação foi criado e estudado por Charles *Bliss*. O objetivo principal era ser utilizado como um Sistema de Comunicação Internacional, que pudesse vencer os obstáculos culturais e de incompreensões entre as diferentes nações. No entanto, o sistema não foi utilizado segundo seus objetivos propostos, passou a ser uma linguagem empregada para ajudar pessoas, principalmente com paralisia cerebral sem alterações cognitivas. Ele é constituído por três tipos de símbolos: os que são semelhantes aos objetos que representam (pictográficos), os símbolos sugestivos dos conceitos que representam (ideográficos) ou os que são reconhecidos por convenções internacionais (DELIBERATO, 2008).

Cada símbolo tem seu significado apreendido em relação à lógica que envolve o sistema como um todo. Existem várias maneiras de exprimir-se através desse recurso: frases simples, frases complexas, mensagens telegráficas. Os níveis são estabelecidos pela capacidade do indivíduo que está usando e pelo contexto comunicativo. Esses símbolos advêm de uma quantidade básica de formas geométricas e de seus segmentos. Segue a figura 5 com alguns símbolos do sistema.

Figura 7 – Símbolos do Sistema *Bliss* de Comunicação



Fonte: Manzini, 2001.

O terceiro sistema a ser descrito é o *Picture Ideogram Communication*. Foi desenvolvido no Canadá por Maharaj, em 1980, e tornou-se popular nos Estados Unidos, Canadá, nos países nórdicos, como a Noruega e a Dinamarca, e na Europa, precisamente em Portugal. É designado principalmente a pessoas com deficiência intelectual, encorajando habilidades perceptuais e cognitivas do indivíduo, proporcionando a comunicação através de 400 pictogramas de figuras (brancas em fundo preto). Esse

sistema adveio pelo fato de que pessoas com deficiência intelectual não conseguiam, através da semantografia *Bliss*, desenvolver a comunicação (DELIBERATO, 2008).

O PIC é organizado por meio de figuras icônicas, ou seja, símbolos gráficos com ilustração mais iminente; pode ser indicado principalmente para pessoas com deficiência intelectual, pessoas com paralisia cerebral com baixo desempenho cognitivo. Esses símbolos foram aplicados de forma experimental em pessoas com deficiência que, mesmo por muitos anos sendo submetidas a utilização dos símbolos *Bliss*, haviam tido fracasso em aprender a se comunicar (CAPOVILLA et al., 1997).

A seguir, na figura 6, estão exemplos do *Picture Ideogram Communication*.

Figura 8 – Símbolos do Sistema PIC de Comunicação



Fonte: Cortes, 2014.

Os símbolos estão reunidos através de temas (pessoas, partes do corpo, utensílios pessoais, casa, cozinha, comida) e os seus significados são escritos na parte superior ou inferior da imagem (CORTES, 2014).

E, por fim, o *Picture Communication Symbol* é também um sistema pictográfico que foi desenvolvido em 1981 nos Estados Unidos. É composto por mais de 3.000 figuras icônicas, ou seja, os desenhos são simples e claros, oferecendo um fácil reconhecimento aos usuários e que podem ser combinados com outros sistemas de símbolos. Os símbolos podem ser utilizados através do formato de pranchas, cadernos, em papel, cartazes ou em programas de computador. No caso do programa de computador, o mais utilizado é o *Boardmaker* que é um banco de dados composto por mais de 3.500 símbolos de comunicação (MANZINI, 2001).

Ademais, o PCS é utilizado primordialmente com pessoas que não se comunicam ou que tem comunicação, mas a utilizam com uma eficiência baixa. Tenciona ajudar o

paciente/aluno a ver que através da comunicação, ele pode conseguir obter mais rapidamente seus desejos como um indivíduo social, estimulando-o, portanto, a se comunicar, diminuindo seus problemas comportamentais (MANZINI, 2001).

O *Boardmaker* é o software que foi especialmente desenvolvido para criar pranchas de comunicação alternativa. *Board* significa “prancha” e *maker* significa “produtor”. Esse programa possui a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que propiciam a construção de recursos de comunicação alternativa personalizado para cada indivíduo dentro dos seus contextos individuais. Com esse software são confeccionados diversos recursos de comunicação ou materiais educativos que utilizam os símbolos gráficos e que serão disponibilizados aos alunos /pacientes (MANZINI, 2001).

Segue a figura 7 com exemplo de símbolos do PCS.

Figura 9- Exemplo de figuras PCS que comunicam ações, sentimentos e objetos



Fonte: Extraído do site Assistiva: <http://www.assistiva.com.br/ca.html#ssg>

A Comunicação Suplementar e Alternativa vem ganhando cada vez mais importância como aliada para minimizar as dificuldades de comunicação dos indivíduos com deficiência. Atualmente, no meio científico, várias pesquisas vêm sendo feitas como as descritas a seguir:

- Moreschi e Almeida (2008) desenvolveram um programa de intervenção com o uso da comunicação alternativa. Este programa foi aplicado e avaliado em um grupo, introduzido numa abordagem naturalista, em uma escola de Educação Especial. As crianças apresentaram uma considerável melhora crescente no que diz respeito a utilização das figuras pictográficas. Ao final do estudo, todas obtiveram sucesso na comunicação por meio do intercâmbio de figuras.
- Togashi e colaboradores (2007) analisaram os efeitos da inserção dos recursos de comunicação alternativa no convívio de alunos com paralisia cerebral e com deficiência intelectual oralizados e não oralizados.
- Lima, Sousa e Campos (2013) proporcionaram mais independência no processo de comunicação de uma participante com deficiência intelectual trabalhando a escrita, por meio de recursos da Tecnologia Assistiva (EVARISTO; CAMPOS 2017).

Em suma, proporcionar um ambiente estável motivador e saudável é um fator importante para o bem-estar das pessoas com dificuldades na comunicação. Os sistemas de comunicação suplementar e alternativa são excelentes meios para incluir as pessoas com dificuldades do processo de linguagem e, portanto, a participação dos profissionais da área de saúde, os profissionais da educação e principalmente a família é de extrema importância na implantação em todos os ambientes do usuário (CORTES, 2014).

3 OBJETIVO

Analisar a utilização da comunicação suplementar e alternativa em uma Instituição de Ensino Especializada em Educação Especial, com adultos com deficiência intelectual. Esta análise será efetuada mediante a observação e aplicação de sistemas e recursos de comunicação suplementar e alternativa.

4 MATERIAL E MÉTODO

4.1 Tipo de pesquisa

A realização da pesquisa, se deu a partir da assinatura do termo de consentimento.

A pesquisa seguiu os preceitos do método qualitativo. O intuito da pesquisa foi o de analisar o uso da comunicação suplementar e alternativa, caracterizando-se por ser interventiva e primando pela interferência durante o processo.

A pesquisa qualitativa trabalha com o conjunto dos significados, valores, crenças e atitudes, correspondendo a um campo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não devem ser minimizados à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2006).

4.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição especializada em Educação Especial, de categoria privada, filantrópica sem fins lucrativos, situada na cidade de João Pessoa (PB). A instituição disponibiliza atendimento a pessoas com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Múltiplas Deficiências e Deficiência Física.

Os serviços das áreas de fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia também são oferecidos pela instituição ao público em geral.

As atividades da intervenção ocorreram em uma sala cedida gentilmente pela instituição. Os alunos foram organizados em uma mesa redonda na qual a professora orientadora e a pesquisadora dispuseram todos os materiais necessários para a realização da atividade.

4.3 Participantes

Integram-se ao estudo cinco alunos com deficiência e com necessidades complexas de comunicação, identificados respectivamente como:

A- 31 anos de idade, com diagnóstico de Deficiência Intelectual Grave e Transtorno não especificado do encéfalo.

B- 24 anos de idade, com diagnóstico de Deficiência Intelectual Moderada.

C- 32 anos de idade, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual Grave.

D- 37 anos de idade, com diagnóstico de Deficiência Intelectual Moderada.

E- 37 Com diagnóstico de Síndrome de Down.

4.4 Procedimentos e Instrumentos da Coleta de Dados

Os procedimentos de pesquisa foram conduzidos pela proposta determinada de um programa de intervenção em Comunicação Suplementar e Alternativa.

Inicialmente, houve um dia de observação para a escolha dos participantes, que mais se adaptavam ao objetivo proposto pelo estudo a ser realizado. Após este momento, definiu-se que para a coleta de dados, a pesquisa seria realizada através de três intervenções, nas quais foram contemplados três conteúdos pedagógicos: gênero textual receita; tempos verbais (passado, presente e futuro); e data comemorativa (aniversário da cidade de João Pessoa) com a música “Porta do Sol”. Todas as atividades foram adaptadas por meio de símbolos gráficos coloridos do ARASAAC. Assim, ocorreram as intervenções, durante três semanas, uma sessão de intervenção por semana.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes recursos: frutas in natura, materiais de papelaria, filmadora e os símbolos gráficos.

4.4.1 Caracterização dos conteúdos pedagógicos das intervenções

Seguem os conteúdos pedagógicos, bem como os materiais utilizados para o desenvolvimento das intervenções realizadas.

1º Intervenção:

- Conteúdo Pedagógico - Gênero Textual Receita (Salada de Frutas).
- Vocabulário - salada, frutas, abacaxi, bananas, pera, mamão, maçã, uva, laranja, morango, pegar, descascar, cortar, pequenos, grandes, colocar, tigela, misturar, faca, colher, mais, gostou, não, você, eu, fazer, números: um e dois.
- Materiais e Recursos – Objetos concretos: tigela, frutas in natura inteiras (abacaxi, laranja, maçã, uva, mamão, pera, bananas) frutas in natura cortadas em pequenos pedaços, armazenadas em diferentes recipientes, pratinhos descartáveis

pequenos, colheres descartáveis; símbolos pictográficos coloridos, colados em cartolina guache e plastificados com papel contact transparente, tamanho 9x9cm : “salada”, “frutas”, “abacaxi”, “bananas”, “pera”, “mamão”, “maçã”, “uva”, “laranja”, “morango”, “pegar”, “descascar”, “cortar”, “pequenos”, “grandes”, “colocar”, “tigela”, “misturar”, “faca”, “colher”, “mais”, “gostou”, “1”, “2”, “você”, “eu”, “fazer”.

2º Intervenção:

- Conteúdo Pedagógico - Tempos Verbais (Presente, Passado e Futuro)
- Vocabulário - vamos, ver, João Pessoa, passado, pessoas, andar, cavalo, carroça, bonde, muitas, árvores, casas, hoje, edifícios, carros, ônibus, lojas, meu, horta, piscina, futebol, quadra, gostou, não, você, eu, nome da instituição.
- Materiais e Recursos – Objetos concretos: símbolos pictográficos coloridos, colados em cartolina guache e plastificados com papel contact transparente, tamanho 9x9cm: “vamos”, “ver”, “João Pessoa”, “passado”, “andar”, “de”, “cavalo”, “carroça”, “bonde”, “muitas”, “árvores”, “casas”, “hoje”, “edifício”, “carros”, “ônibus”, “lojas”, “meu”, “horta”, “piscina”, “futebol”, “quadra”, “gostou”, “não”, “nome da instituição”, “você”, “eu”.

3º Intervenção:

- Conteúdo Pedagógico - Música “Porta do Sol” e Data comemorativa – Aniversário da cidade de João Pessoa.
- Vocabulário - Hoje, vamos, música, porta, sol, pais, matas, verde, esperança, lua, poema, eu, você, coqueiral, meu, seu, nome, aniversário, areia, escrever, verde, coração, céu, brilho, João Pessoa, gostou, não, fazer,
- Materiais e Recursos – Objetos concretos: símbolos pictográficos coloridos, colados em cartolina guache e plastificados com papel contact transparente, tamanho 9x9cm: “Hoje”, “vamos”, “música”, “porta”, “sol”, “pais”, “matas”, “verde”, “esperança”, “lua”, “poema”, “eu”, “você”, “coqueiral”, “meu”, “seu”, “nome”, “aniversário”, “areia”, “escrever”, “verde”, “coração”, “céu”, “brilho”, “João Pessoa”, “gostou”, “não”, “fazer”.

4.5 Procedimentos da Análise dos Dados

Para viabilizar as análises dos dados, as intervenções foram filmadas e posteriormente transcritas na íntegra.

De cada intervenção foram analisados os 4 min iniciais e os 4 min finais de cada vídeo. A opção de filmar as intervenções se deu em razão da possibilidade de assistir e ouvir o evento várias vezes. Fagundes (1993) afirmou que a utilização da filmagem, como recurso de registro, propicia a descrição fiel de momentos ou situações.

Segue o quadro 1 com os dias, atividades realizadas, quantidade de alunos e tempo de duração das filmagens.

Quadro 1- Programa de Intervenção

Dias	Atividades	Quantidade de Alunos presentes	Tempo de duração das filmagens
18/07/2019	Gênero Textual Receita – Salada de frutas	5 alunos	56 min 36s
25/07/2019	Tempos Verbais: presente, passado e futuro	3 alunos	42min 03s
01/08/2019	Música “Porta do Sol” e Data comemorativa – Aniversário da Cidade de João Pessoa.	2 alunos	20min

Fonte: produção do próprio autor.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão desta pesquisa serão expostos a partir dos dias de intervenção. No decorrer das apresentações dos resultados serão utilizados exemplos retirados da análise da transcrição.

No sentido de facilitar a leitura dos exemplos, a legenda usada está representada a seguir:

PO: professora orientadora

P: pesquisadora

(()): descrição do contexto comportamental.

Acerca da quantidade dos alunos, essa variou consideravelmente durante o desenvolvimento dos conteúdos. As informações de quantos alunos estavam presentes está no quadro 1. Ressaltando que a aluna “A” dormiu em vários momentos, participando parcialmente das atividades.

5.1 Primeira Intervenção

Os participantes nessa intervenção serão aqui mencionados pelo nome fictício de A, B, C, D e E. O conteúdo pedagógico apresentado aos alunos foi o gênero textual receita, com o tema “Salada de Frutas”.

Sendo assim, nos exemplos a seguir observa-se a interação da professora orientadora e da pesquisadora com os alunos durante o desenvolvimento das atividades do programa de intervenção e de como é notória a importância da comunicação alternativa durante os primeiros anos de vida das pessoas com deficiência intelectual, no processo de aquisição da linguagem, pois sua ausência pode prejudicar tanto o desenvolvimento cognitivo bem como o convívio familiar e a inclusão desse indivíduo na escola e na sociedade como um todo (BURATTO; ALMEIDA; COSTA, 2012).

A professora orientadora dispõe sobre a mesa os símbolos gráficos e cumprimenta os alunos.

PO: Oi, tudo bem?

((C pega na mão da PO))

((A dá risada))

P: Nós vamos fazer uma salada de frutas

P: mostra a figura de salada de frutas
 ((B aponta para a figura de salada de frutas))
 P: Sim! Frutas!
 ((E boceja várias vezes))
 P: Mostra os símbolos gráficos com as imagens das frutas. Pera, uva, laranja B! uva A! maçã.
 ((B aponta de forma espontânea o símbolo gráfico da pera))

No trecho apresentado foi possível observar que o aluno “B”, de maneira espontânea utilizou os símbolos gráficos como forma de comunicação, ao apontar para o símbolo que representava o conteúdo que seria trabalhado na atividade após a PO e a P falarem sobre o mesmo.

Acredita-se que é possível ajudar a comunicação de pessoas com dificuldades de linguagem se a as mesmas forem oferecido um recurso alternativo o quanto antes, como a comunicação suplementar e alternativa, elevando assim, seu grau de comunicação e consequentemente sua autoestima, e principalmente ampliando suas formas de expressões.

Sturm (1988) afirmou a importância das pessoas que apresentam distúrbios de linguagem serem inseridas o mais precocemente em escolas que façam uso de tecnologias assistivas, como a comunicação suplementar e alternativa.

No segundo trecho, a PO e a P pedem aos outros alunos que mostrem os símbolos gráficos solicitados. Todos reagem de forma positiva, porém o aluno C não emite reação durante a atividade.

PO: Qual a fruta você gosta mais A?
 ((A pega o símbolo gráfico da laranja))
 ((E boceja))
 PO: Então, A gosta de laranja ! Heee!!!
 P: Você gosta de qual fruta E?
 ((E aponta o símbolo gráfico da pera))
 ((C não emite reação a atividade))

P: Pega a figura da laranja B!
 ((B aponta e pega o símbolo gráfico da laranja))
 ((A dorme))
 PO: A, acorde! Dá o abacaxi para E!
 ((A dá o abacaxi - material concreto - para E, que faz o gesto de cortar))

Como pode ser visto nos dois exemplos, ocorreu uma interação mútua entre os integrantes envolvidos na atividade, com exceção do aluno “C” que olhava para os itens

expostos na mesa, sem tocar e sem emitir gestos e sons. Os demais mostraram compreensão acerca do que estava sendo proposto na atividade.

A interação de um indivíduo com o outro constitui-se uma das principais necessidades enquanto ser social. Esta interação é de suma importância porque permite ao homem não só uma sobrevivência individual, mas também coletiva. (VIGOTSKI, 2010).

Danelon (2009) analisou em seus estudos que a o uso de recursos de comunicação suplementar e alternativa entre as pessoas que apresentam dificuldades de comunicação oral e seus parceiros comunicativos, ampliou o processo de interação e vocalizações, bem como o surgimento da autonomia. Segue outro trecho da intervenção.

((A dorme))
 ((E come a salada))
 P: B, mais salada?
 ((B aponta para o símbolo gráfico de “mais”))
 P: E, mais ?
 ((E balança a cabeça em sinal de sim))
 PO: mostra o símbolo gráfico de comer.
 ((D come a salada.))
 ((B bate palmas!!!))
 ((E aponta para o símbolo gráfico de “mais”))
 ((E faz gesto que quer tomar água))
 ((C não comeu a salada))

PO: Tinha morangos na salada de frutas D?
 ((D aponta para o símbolo gráfico de “não”))
 PO: Vocês gostaram da atividade?
 PO: Gostou, B?
 ((B balança a cabeça em sinal de calor))
 ((B pega o símbolo gráfico de “gostou”))

Destaca-se nos exemplos apresentados, que os alunos utilizam a comunicação verbal, vocal, ação gestual, pelo olhar e por gestos. O uso da comunicação suplementar e alternativa não prejudica o desenvolvimento da fala, esse recurso apoia tal desenvolvimento e é um meio de desenvolvimento da linguagem e da comunicação entre os indivíduos (ROMSKI; SEVCIK, 2005).

Conforme foi analisado nessa primeira intervenção, salientando que os alunos nunca tinham tido o acesso aos símbolos gráficos de comunicação suplementar e alternativa ARASAAC, ao término da atividade eles fizeram uso dos símbolos para demonstrar suas escolhas.

O pesquisador Charlop-Chrity e colaboradores (2002), nos Estados Unidos, após realização de estudos com três pessoas com transtorno do espectro autista, verificaram a eficácia da comunicação suplementar e alternativa, através da aplicação do *Picture Exchange Communication System* (PECS). Já no Brasil, Piza (2002), ao aplicar o PECS adaptado a três indivíduos com paralisia cerebral, também verificou a eficácia da comunicação suplementar e alternativa.

5.2 Segunda Intervenção

Na segunda intervenção participaram três alunos, A, B e C. O conteúdo pedagógico trabalhado foi tempos verbais (presente, passado e futuro).

O aluno D não participou da atividade por motivos de saúde; o mesmo não estava presente na instituição. Já o aluno E não quis participar, talvez para o mesmo fosse necessária uma outra metodologia para a utilização dos recursos de comunicação suplementar e alternativa. Em virtude do curto tempo para a aplicação das atividades, não foi possível realizar essa outra metodologia.

Inicialmente, a pesquisadora organizou os alunos e conversou com eles a respeito das atividades do dia. Segue o trecho.

((C levanta da cadeira pega um copo descartável com água que estava sobre outra mesa e bebe a água, amassa o copo e joga no lixo))
 ((A dorme))
 P: Oi tudo bom!
 P: Oi tudo bom, C
 ((B beija a mão da P))
 P: Hoje vamos ver João Pessoa no passado e no presente
 ((A dá risadas))
 PO: vamos ver, A!
 P: C, João Pessoa
 ((B aponta para o símbolo gráfico da lagoa))
 P: Tempo passado C, da lagoa
 P: Tempo passado B, da lagoa
 ((B pega o braço da P e mostra o relógio))

No exemplo exposto, foi possível ver que os alunos utilizam habilidades expressivas não verbais para se comunicarem e exercer suas vontades cotidianas. O aluno B destaca-se como na primeira intervenção, quando pega, aponta os símbolos gráficos de forma voluntária e utiliza a comunicação gestual ao apontar o relógio como sinal de tempo.

Os sinais não verbais são muito significativos para colaborar na comunicação de alunos com necessidades complexas de comunicação. Porém, a literatura evidencia que é importante capacitar os alunos na utilização de um sistema de representação para estender suas formas de expressão, para que assim, possam ser compreendidos em outras situações (DELIBERATO, 2010).

Os pesquisadores Alves (2006) e Deliberato e Alves (2009) apresentaram uma pesquisa que realizaram com um aluno que fazia uso de sistema suplementares e alternativos de comunicação, cujos resultados demonstraram que o aluno utilizou habilidades verbais (orais e não orais) e também não verbais (orais e não orais) com os diferentes interlocutores.

Segue outro trecho do segundo dia de intervenção.

PO: Olha a praia B!
 ((B vibra !!))
 ((B aponta a imagem))
 P: Você gosta de ir à praia B?
 P: mostra o símbolo gráfico de gostar e não gostar.
 ((B aponta para o símbolo gráfico “gostar”))
 ((C não esboça nenhuma reação com a atividade))

Manzini e Deliberato (2004, 2007) discorreram, em seu trabalho, sobre a utilização dos recursos de comunicação alternativa em atividades realizadas em grupo. Nessas atividades, é presumível garantir o uso dos materiais adaptados e confeccionados de maneira funcional entre os alunos que podem ou não fazer uso da fala como uma possibilidade de comunicação (SAMESHIMA, 2006).

5.3 Terceira Intervenção

Na terceira intervenção foi aplicada uma atividade de musicalização, com a música “Porta do Sol” e a data comemorativa “Aniversário de João Pessoa”. Participaram apenas os alunos A e B. O aluno C, na ocasião, não estava sentindo-se bem de saúde e o aluno D, como na segunda intervenção, estava com problemas de saúde e ausente do instituto. O aluno E não quis participar das atividades.

Metodologias lúdicas, jogos, músicas podem ser apresentados através da comunicação alternativa, e os símbolos gráficos, fixados com velcro em pranchas de comunicação podem ser introduzidas nas atividades.

Portanto, nos trechos a seguir, observa-se como os alunos interagiram durante a atividade de musicalização.

P: Oi, tudo bem, A?
 P: Oi, tudo bem, B?
 ((A da risadas))
 ((B vibra!))
 P: Vamos ouvir a música!
 P: mostra o símbolo gráfico de “música”
 ((B bate palmas))
 ((B aponta para o símbolo gráfico de “música”))

P: A música é para o aniversário de João Pessoa.
 P: Mostra o símbolo gráfico de aniversário.
 ((B pega a imagem da lagoa que estava na mesa e mostra a P))
 P: Vamos ouvir a música!
 ((A emite sons da música))
 ((B leva as mãos aos ouvidos em sinal de ouvir))
 ((B sorri e bate palmas))

Nos trechos fica evidente a interação dos dois alunos durante a apresentação da música. A aluna A, em determinados momentos, chega a cantar partes da música, mesmo de forma ininteligível. O aluno B, mais uma vez, destaca-se de forma voluntária tanto através gestos, como utilizando símbolos gráficos de comunicação suplementar e alternativa.

A música é uma forma universal de linguagem que todos entendem, é uma peculiaridade entre os povos e é a arte que mais une as pessoas, independente de idade, religião e sexo. Sua presença para a vida dos seres humanos é incontestável (MASSARO, 2012).

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, uma pesquisa foi realizada no sentido de analisar os efeitos da introdução de sistemas de baixa tecnologia de comunicação suplementar e alternativa na interação social de dez alunos de 12 a 21 anos, com deficiência intelectual, levando em conta a realidade da escola pública brasileira. A pesquisa foi constituída em quatro estudos: Estudo I - Estudo de Caso: Introdução dos símbolos gráficos; Estudo II - Utilização do Sistema de Comunicação Alternativa; Estudo III - Utilização do Sistema de Comunicação Alternativa na Hora do Conto; e Estudo IV - Utilização do Sistema na Formação de Frases. Após a utilização dos sistemas de comunicação suplementar e alternativa os alunos começaram a usar os símbolos gráficos para expressar seus desejos ou

necessidades, esboçando também sons paralelos à sua escolha pictográfica (OLIVEIRA; NUNES, 2005).

Por fim, segue mais um trecho do terceiro e último dia de intervenção.

((P mostra o símbolo gráfico do “escrever”))

P: Mostra o símbolo de escrever, B!

((B faz o gesto de escrever no papel e aponta para o símbolo gráfico))

P: A, mostra o símbolo gráfico do sol!

((A aponta e dá risadas))

Após as intervenções ficou evidente que houve uma constância no comportamento dos alunos em relação a utilização dos símbolos gráficos. Destacando-se o comportamento do aluno B, em todas as atividades.

Contudo, cabe evidenciar o curto espaço de tempo em que as intervenções foram realizadas, mas ficou evidente que a comunicação suplementar e alternativa, em todas as suas formas de comunicação, sejam estas através de recursos de baixa tecnologias ou altas tecnologias, proporciona aos indivíduos uma forma de exprimir suas vontades e relacionar-se socialmente.

Cabe ressaltar que nesse processo de intervenção as variáveis inerentes a pessoa com deficiência, que necessita da utilização da comunicação alternativa, são muito importantes (família, grupo sociais). A família contribui apoiando a pessoa com deficiência informando as potencialidades e déficits que o mesmo possua à equipe multidisciplinar. A qualidade do processo de interação da equipe multidisciplinar com a família é muito importante para que todo trabalho de execução de recursos da comunicação alternativa obtenha sucesso. Assim, com todo suporte necessário, o indivíduo tem a garantia do bem-estar e inclusão na sociedade (LIMA, 2015).

Nesse contexto, outro aspecto importante é em relação a escola regular e as instituições voltadas a Educação Especial, onde as mesmas devem buscar meios para facilitar a comunicação dos indivíduos com necessidades complexas de comunicação. Estes ambientes são importantes para o uso dos sistemas de comunicação suplementar e alternativa.

Johnson, Baumgart, Helmstetter e Curry (1998) atestaram que os professores, quando escutam os alunos e lhe respondem de forma comunicativa, ambos modificam seus comportamentos. Os pesquisadores evidenciaram a importância de a escola ter um planejamento em equipe, para o desenvolvimento de programas que sejam voltados especificamente aos alunos com necessidades complexas de comunicação.

É notório o papel do professor em todo o processo de planejamento e execução das intervenções voltadas as pessoas com necessidades complexas de comunicação. Não sendo a comunicação suplementar e alternativa uma forma natural de comunicação, o desenvolvimento da linguagem necessita de um processo de construção e planejamento (MASSARO, 2012).

Diante do exposto, conclui-se, através das intervenções realizadas, que os sistemas e recursos de comunicação suplementar e alternativa favorecem a melhoria de qualidade de vida das pessoas que apresentam de forma temporária ou permanente, necessidades complexas na comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação alternativa tem por objetivo, no contexto da Educação Especial e Inclusiva, ser uma ferramenta mediadora de atividade ocupacional e comunicativa, melhorando e auxiliando no desenvolvimento cognitivo, comportamental e convívio familiar, enriquecendo a qualidade de vida dos alunos que apresentam deficiência intelectual.

Partindo dessa premissa, este estudo teve como proposta analisar a utilização da comunicação suplementar e alternativa em uma instituição de ensino especializada em Educação Especial.

Integraram a pesquisa um total de cinco estudantes, que apresentavam algum grau de deficiência intelectual, vinculados à instituição, e foram realizadas três sessões de intervenção, utilizando como ferramentas os símbolos pictográficos coloridos, retirados do sistema de símbolos gráficos ARASAAC.

Durante a realização do estudo observou-se o quanto a comunicação alternativa pode auxiliar no processo de desenvolvimento global dos alunos com deficiência pelo fato de contribuir para ampliação de habilidades funcionais de forma simples e efetiva.

Assim, este trabalho permitiu demonstrar o quanto a comunicação alternativa é essencial e viável na aquisição de qualidade de vida dos indivíduos com deficiência intelectual, visto que, possibilita o processo de aquisição da linguagem, o que permite a inclusão desses indivíduos no meio social e familiar.

Ademais, infere-se que este estudo possa contribuir com as pesquisas neste campo, pois, evidenciou necessidades escamoteadas desta parcela da população e que necessitam ser revistas pelas equipes que realizam o acompanhamento desses indivíduos, a fim de que, eles possam ter suas habilidades totalmente exploradas de forma satisfatória e eficiente.

Outrossim, ficou que evidente que, embora as informações sobre comunicação alternativa sejam amplamente divulgadas, seu uso no processo de ensino-aprendizagem ainda se faz de forma discreta ou inexistente nas instituições que acompanham pessoas com deficiência intelectual, sendo a educação desses indivíduos abrangida de maneira superficial e insuficiente.

Desse modo, é imperativo que novas pesquisas sejam realizadas nesta área, para que novas estratégias surjam, em prol da melhoria educacional das pessoas com deficiências intelectuais.

REFERÊNCIAS

AAIDD. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DESABILITIES. Disponível em: <<http://www.aaidd.org>>.

ARAÚJO, R. C. T; DELIBERATO, D.; BRACCIALLI, L. P. A comunicação alternativa como área do conhecimento nos cursos da educação e da saúde. In: **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 275-284.

DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. 1ª ed. São Paulo: MEMNON Edições Científicas, 2009, v.1, p. 275-284.

AMERICAM PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. (DSM-IV). 1995

AMERICAM PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. (DSM- V). 5 d. 2014.

DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo, Memnon Edições Científicas, p. 275-284, 2009.

BATISTA, C.A M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP,2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Deficiência mental (atendimento educacional especializado)**. Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial Brasília MEC/SEESP,2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei. N° 8.069/90.

BRASIL, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação LDB**. Brasília, DF,1996.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BURRATO, L. G.; ALMEIDA, M. A. D.; COSTA, M. D. P. R. Programa de Comunicação Alternativa Readaptado para uma Adolescente Kaingang. **Revista Paideia**. v.22 . n. 52, p. 229-239. Maio/agosto. 2012.

CAPOVILLA, F. C. Comunicação alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. Educação, universidade e pesquisa. Marília: Unesp-Marília-Publicações; São Paulo, FAPESP, p. 179-208, 2010.

CAMPOS. S.M. G; MARTINS, R. M.L. Aspectos Históricos e Evolução Conceptual. **Revista Millenium Educação Ciências e Tecnologia**. p. 1- 9 , 1991.

CARVALHO, 1998 apud PELOSI. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Rio De Janeiro, 2000.

CORTES, C. D. C. Comunicação alternativa: um olhar para se comunicar. p.34- 44, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.2014

COSTA, D. A. F. **Superando Limites: A contribuição de Vygotsky para a educação especial**. v. 23, n. 23, 72. São Paulo, 2006.

COSTA, N. M.; DEL VALLE, E. A. **Música na escola primária**. 3 d. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1969

DANELON, M. C. T. M. As interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico.Tese de doutorado não publicada, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

DAYSE, C. O. D. S. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 38, 2012.

DECLARAÇÃO de Salamanca – www.regra.com.br/educacao/EDUCA03. Educação on-line - Declaração de Salamanca, 1994. Acessado em 18/07/2019.

DELIBERATO, D. **Comunicação Alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da escrita**. p. 235-243. Departamento de Educação Especial e Programas de Pós- graduação/FFC da Unesp de Marília. São Paulo. 2008.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Orgs). Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. **Memnon Edições Científicas**, São Paulo,2009.

FEIJO, A. R. A.; PINHEIRO, T. S. D. P. **A convenção da ONU sobre direito das pessoas com deficiência e seus efeitos no direito internacional e no brasileiro.**

Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=044a23cadb567653>.

Acesso em: 02/06/2019

FREIXO, A. R. G. A importância da comunicação aumentativa/alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico. Orientação da Professora Doutora Cristina Ferreira Saraiva Pires Gonçalves. **Revista da Escola Superior de Educação João de Deus**. Julho, 2013.

GIVIG, R. C. D. N. et al . A comunicação Alternativa e os efeitos do trabalho em redes na constituição da linguagem e nas práticas educativas inclusivas. **Revista Unisinos**, v. 16, n. 1, janeiro, abril. 2012.

GOUVEIA L, ALVES; P, TEIXEIRA S. Comunicação, linguagem e fala: o papel da terapia na interação social. **Revista diversidades**, v.22, p. 14-17, 2008

IBGE educa. <http://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/200551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acessado em 20/07/2019

JANUZI, G. A. **Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2 d. Campinas: Autores Associados. 1992.

JOHNSON, R. **The Picture Communication Symbols**. Solana Beach, C.A. Mayer Johnson, 1981.

KASSAR, M. D. C. M.; REBELO, A. S. O “Especial” na Educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. Grupo de Pesquisa “Políticas de educação e Educação Especial”. Decreto 5.884 de 21 de abril de 1993. **Revista de Educação**, v. 2, 2011.

KE, X., LIU, J. **Deficiência Intelectual**. In Rey JM (ed), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. (Edição em Português; Dias Silva F, ed). Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

LEMOES, E. R. **A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. Tese (Livre-Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, p.197,1981

MANJÓN, D.G. VIDAL, J.G. **Educación Especial – Temario de oposiciones**. Madrid: Editorial EOS. v.2 , 1997.

MANZINE, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa e Suplementar. In: Carrara. K (Org). **Revista Educação, Universidade e Pesquisa**. Marília: UNESP/ Marília Publicações, São Paulo: FPESP, p. 162- 178, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5d., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MASSARO, M. **Musica por meio de Sistemas de comunicação alternativa: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica**. Marília, 2012.

MENDES, E. **Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação alternativa. Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: EDUEL. P.53-64, 2001.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 1ª ed /304 pag. 2010

MENEZES, J. B. Tomada de decisão apoiada: Instrumento de apoio ao exercício da capacidade civil da pessoa com deficiência instituído pela Lei Brasileira de inclusão (Lei 13.146/2015), **Revista Brasileira de Direito Civil**. v. 9, Julho/Setembro. 2016.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 d. São Paulo, Hucitec, 2006.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista Hitedbr On-Line**, p.1-7, 2004.

NUNES, D. R. D. P.; NUNES, L. R. **Um breve histórico da pesquisa em Comunicação Alternativa na Uerj**. In: M. GOMES; M. PELOS; L. NUNES (Orgs.), Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 19-32, 2007.

NUNES, L.; OLIVEIRA, M. **Efeitos da Comunicação Alternativa em Alunos com Deficiência Múltipla em ambiente escolar**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013

OLIVEIRA, J. T; REIA, L.A **Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular**. 54p. il. 31cm. Lins, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 28/08/2019

PAULON, S. M.; LUCCA, L. B. D. PINHO, F. G. S. Subsidiário política de inclusão - análise de referenciais da educação especial- Inclusão Educacional. Secretaria de Educação Especial Brasília. 2005.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaedeinclusao.pdf>

Acessado em: 24/06/2019

PAM, M. O direito a diferença. Curitiba: **IBPEX**, 2008

PORTAL ARASAAC. H<https://arasaac.org.br/>>. Acessado em 23/08/2019

ROGALSK, S. M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação IDEAU**. v. 5, n. 12, Jul/ Dez. 2010.

ROMSKI, M. A.; SEVCIK, R. A. Augmentative Communication and Early Intervention: Myths and Realities. **Infants & young Children**, v. 18, n 3, p. 174-185, jul./ set. 2005.

SANTOS, M. P. Políticas Públicas de Inclusão de pessoas com Deficiências: Uma análise Omnilética In. XVI ENDIPE –ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP. Campinas, 2012.

SANTOS, D. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 38 (4) 2012.

SÃO PAULO. **Decreto 5.884**, de 21 de abril de 1933. Institui o código de Educação do Estado de São Paulo. Revista de Educação. v. 2, junho de 1933.

SAMESHINA, F. S. **Habilidades expressivas de um grupo de alunos não falantes durante as atividades de jogos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual, 130 f.2006.

SEESP/ SEED/ MEC. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. Fascículo 2, Brasília, 2010.

SILVA, C. M. Alfabetização e Deficiência Intelectual: Uma Estratégia diferenciada. **Semana Pedagógica**, Paraná, 2º sem. 2016.

STURM, J. **Literacy Development of AAC Users**. In D. R. Beukelman, e P. Mirenda, (Orgs). **Augmentative and Alternative Communication** – Management of severe communication disorders in children and adults, p.355-390. Baltimore: Paul H. Brookes. 1998

TÉDDE, S. **Crianças com Deficiência Intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

VIEIRA, L. F. **Uma abordagem Histórica da Educação Especial no Brasil e no Município de Reserva- PB.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Vol 2. 21 pag. 2014.

VYGOTSKY, Leontiev. Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade – **Revista quadrimestral da ciência e da educação.** Campinas, Unicamp, n.71, out. 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** Tradução de Marcia Pillegi Vinha. Psicologia USP. São Paulo, v. 21, n. 4, p .681-701, 2010.

WALTER, C. C. D.; NUNES, L. R. D. P. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, set./dez. 2013

NÍVEA KARLA DE ANDRADE ARRUDA

UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado por Nívea Karla de Andrade
Arruda, como exigência parcial para
obtenção do título de graduada em
Pedagogia pela Universidade federal da
Paraíba-UEPB.

Aprovado em 24 / 09 / 2019

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Munique Massaro

Munique Massaro
Orientadora

Prof^a. Dra. Taísa Caldas Dantas

Taísa Caldas Dantas
Membro UFPB

Prof^a. Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva

Izaura M^a Andrade da Silva
Membro UFPB